



Белорусский государственный университет  
Центр проблем развития образования

**Современные технологии  
университетского образования.  
Работа с текстом**

Сборник статей

Минск 2003

Редакционная коллегия: Д.И. Губаревич, Е.Ф. Карпиевич, Т.И. Краснова, И.Е. Осипчик.

Работа с текстом. Серия «Современные технологии университетского образования»; выпуск 1 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн.: Прописи, 2003. 124 с.

Сборник является первым изданием в рамках исследовательского проекта «Современные технологии университетского образования», реализуемого Центром проблем развития образования БГУ.

В сборнике содержатся статьи, которые описывают конкретный опыт использования текстов в образовательном процессе, раскрывают методические и методологические аспекты данного вида самостоятельной работы, а также обсуждают проблемы повышения компетентности преподавателя в организации работы студентов с текстом.

Сборник адресуется преподавателям высшей школы, методистам.

# Содержание

## Предисловие

### Работа с текстом в студенческой аудитории (методология и методика)

<i>Тягунова Т.В.</i> Метафизика текста и онтология «Я» .....	8
<i>Карпиевич Е.Ф., Краснова Т.И.</i> Задачи и способы организации работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума) .....	21
<i>Мэйерс Ч., Джонс Т.Б.</i> Как интегрировать в учебный процесс тек- сты и выступления экспертов (реферат) .....	48
<i>Хвесеня Н.П.</i> Использование приема «Картография» в работе с текстом .....	64

### Опыт работы с текстом в университетском образовании (рефлексия проблем)

<i>Корбут А.М.</i> Обмен впечатлениями о тексте: версия образования .....	70
<i>Кулинка Н.А.</i> Образование как коммуникативная система. Из опыта преподавания на факультете журналистики БГУ .....	79
<i>Смирнова Ю.С.</i> Восприятие и интерпретация текста по психологии .....	88

### Практика повышения компетентности преподавателя в организации работы студентов с текстом

<i>Губаревич Д.И.</i> Из опыта проведения семинара для преподавателей БГУ «Учебная деятельность студента: как сделать работу с текстом эффективной?» .....	102
--	-----

<b>Приложение.</b> Картотека способов работы с текстом .....	116
--	-----

**Губаревич Д.И.**  
**Из опыта проведения семинара**  
**для преподавателей БГУ**  
**«Учебная деятельность студента:**  
**как сделать работу с текстом эффективной?»**

*Работа студента с текстом и на занятиях, и в процессе внеаудиторной подготовки является на сегодняшний день одной из основных форм организации образовательного процесса в университете. Как может быть организована работа студента с текстом? С какими затруднениями сталкивается студент, работая с текстом, и преподаватель, организуя эту работу? И как эти трудности могут быть преодолены?*

*В марте 2003 года сотрудниками Центра проблем развития образования был проведен методический семинар для преподавателей БГУ и других вузов «Учебная деятельность студента: как сделать работу с текстом эффективной?». Данная статья не решает задачу подробного и всестороннего анализа названного семинара, а фокусирует внимание на некоторых принципиальных, существенных и значимых, с позиции автора этого текста, идеях и находках семинара (построение информационного письма для преподавателей вузов – потенциальных участников семинара; способ работы участников с программой семинара; организация последовательности).*

*В статье, которая имеет три раздела: «Подготовка семинара», «Реализация замысла семинара» и «Последствие семинара: подготовка и написание участниками семинара статей», использовались разнообразные материалы семинара, а в приложении к статье читателю предлагается ознакомиться с программой семинара.*

**Подготовка семинара.**

С чего начинается знакомство преподавателя с семинаром, который будет обсуждать некоторые аспекты его профессиональной деятельности? Чаще всего с чтения информационного письма о предстоящем семинаре и с предложения принять участие в его работе. В контексте нашей статьи мы можем рассматривать это информационное письмо как определенного рода текст, во взаимодействие с которым вступает преподаватель. Что же происходит с преподавателем во время чтения.

Опыт проведения семинаров показывает, что при чтении информа-

ционных писем возникают определенные сложности: не всегда «читателями» улавливается жанр события; задаваемое тематическое поле не позволяет четко сформулировать содержательный запрос будущего участника к семинару; а способ формулирования тем, рассматриваемых на семинаре, не характеризуется проблемностью, не позволяя понять ракурс движения в семинаре. Возможно, эти трудности, список которых можно продолжить, были вызваны как несовершенством самого текста письма, так и недостаточно «хорошим» (внимательным, критическим и т.д.) прочтением предлагаемой информации, однако, мы остановимся и проанализируем то, что было сделано ведущими семинара для преодоления возникших затруднений.

Можно отметить, что все действия команды ведущих (в числе ведущих семинара был и автор этой статьи) можно разделить на две группы:

1) это особым образом составление информационного письма для преподавателей;

2) организация и проведение с участниками индивидуальных предварительных встреч с целью уточнения запроса к семинару, согласования программы.

В информационном письме мы постарались найти иной, нежели постоянно встречающийся в информационных сообщениях о конференциях и семинарах способ задавания тематического поля, формулирования тех содержательных аспектов, которые предлагались для рассмотрения на семинаре. В своей идее мы отталкивались от материалов книги Гиббс Г., Хабешау Т., Бристол «Подготовка к преподаванию» [2].

Каждый тематический аспект мы формулировали в двух взаимосвязанных предложениях – повествовательном и вопросительном. Первое – повествовательное предложение – фиксировало, например, некоторое затруднение в работе студентов с текстом или преподавателей в организации этой работы, а второе – вопросительное – способствовало задаванию ракурса, вектора размышлений на семинаре. В качестве примера приведем те формулировки, которые содержались в нашем информационном письме:

– Чтение литературы студентами часто считается скучным, однообразным и бесполезным занятием. *Как можно сделать процесс чтения более полезным для студента?*

– Чтение учебной литературы в аудиторных и внеаудиторных занятиях чаще всего направлено на знакомство с новой информацией и ее запоминание. *Какие еще задачи позволяет решать работа с текстом в учебной деятельности студентов?*

– Многие преподаватели жалуются, что студенты «не умеют» читать научную литературу. *Каких умений работы с текстом преподаватели ждут от студентов? Как развивают эти умения в рамках своих курсов?*

– Чтение учебных текстов обычно считается одной из основных форм самостоятельной (внеаудиторной) работы студентов. Студенты же часто приходят на занятия, не прочитав заданную литературу. *Какие возможности предоставляет чтение текстов непосредственно на самом занятии?*

Кроме того, фиксировалось, что данный список аспектов не является окончательным и может быть расширен, продолжен, переформулирован в процессе предварительных встреч или уже на самом семинаре. Это позволило сделать формулировки менее формальными, а сам способ построения тематизмов отмечался участниками как необычный и заслуживающий внимания.

В то же время, материалы заявок преподавателей показали, что одного «хода» по изменению формы фиксирования тематизмов недостаточно для того, чтобы «снять» все затруднения, возникающие при чтении информационного письма. Поэтому вторая часть работы ведущих семинара была посвящена организации предварительных встреч с будущими участниками семинара, для чего использовался значительный временной ресурс.

Материалы статей, опубликованные в русскоязычном интернете и описывающие опыт бизнес-тренингов, указывают, что тренеры-консультанты тратят до 40-60% всего времени работы взаимодействия с группой на предварительную работу, а остальное время – непосредственно на тренинг. Сама же предварительная работа с будущими участниками семинара может длиться до 6 месяцев. И это все для того, чтобы повысить эффективность проводимых семинаров и тренингов.

Понимая существенное различие между тренингом и семинаром по повышению квалификации преподавателей, мы все же решили провести индивидуальные встречи-интервью с будущими участниками семинара, на которых уточнялся запрос участника к семинару, предьявлялся замысел семинара, согласовывались ожидания участников и тренеров. Что же показала предварительная работа?

Во-первых, обозначилось несколько групп участников. Первая группа – это те участники, которые имели четкое представление о цели своего участия в семинаре и, как правило, хорошо «проработали» информационное письмо. Вторая – участники, которые «достраивали» свои цели в процессе предварительной работы или в начале семинара, им иногда требовались дополнительные комментарии и уточнения по содержанию информационного письма. В этом случае польза от предварительной работы была очевидна для двух сторон: преподаватели проясняли для себя ситуацию, связанную с предстоящим событием, а ведущие могли получить более точное представление о содержательном запросе к семинару.

Часть же преподавателей в процессе предварительной встречи выяснили, что данное событие не соответствует их запросу и отозвали свои заявки.

Результаты предварительной работы позволяют зафиксировать два важных момента. Один из них заключается в том, что в процессе работы «читателя» (в данном случае это были преподаватели) с текстом возможно наличие/ использование «посредников» (эту роль играли ведущие семинара). Другой – в значимости самого факта предварительных встреч для участников семинара.

Во-вторых, предварительные встречи позволили изменить ситуацию анонимности участников и ведущих семинара друг для друга.

В-третьих, начало семинара теперь не решало задачу ориентации участника в предстоящем событии, а позволяло сосредоточить усилия на содержательной работе. Это задавало приблизительно равные «стартовые» позиции всех участников семинара.

В-четвертых, уточнение запроса будущих участников к семинару позволило ведущим более четко сформулировать задачи, стоящие перед семинаром (с формулировками задач можно познакомиться в программе семинара) и еще раз осмыслить те идеи, которые планировалось реализовать в этом образовательном событии.

Таким образом, процесс подготовки семинара продемонстрировал необходимость организации и использования разнообразных «поддерживающих» процедур, позволяющих участникам образовательного процесса эффективно работать с текстом, «попадать» в позицию участника семинара (возможно, в позицию «читателя текста»).

### **Реализация замысла семинара.**

Благодаря предварительной работе, семинар начался уже с того момента, когда все участники собрались вместе, и состоялась процедура знакомства друг с другом и программой семинара. Остановимся более подробно на процессе представления программы, знакомство с которой происходило по определенным правилам, заданным ведущими семинара.

Опыт работы с преподавателями показывает, что презентация программы семинара часто происходит очень формально: ни содержание программы, ни способ работы участников с ней (или в семинаре) не вызывает у них вопросов и желания что-то уточнить либо изменить.

Программа рассматриваемого нами образовательного события была оформлена как путеводитель по семинару (см. приложение) и раздана участникам в виде текста, к которому прилагались задания (участникам было предложено прочитать программу, записать свои замечания, комментарии, а



также возможные вопросы). Участники поделились своими комментариями в малых группах, попытались совместными усилиями найти ответы на возникшие вопросы. После чего ведущие семинара ответили на те вопросы, которые не нашли ответа в малых группах.

Этот маленький «ход» позволил достичь нескольких результатов. Прежде всего, участники смогли изменить свой способ взаимодействия с программой. Они обнаружили, «открыли» для себя, что в программе им не все понятно, а отдельные элементы требуют пояснений от коллег и ведущих семинаров. Также участниками отмечалось, что этот «ход» можно реализовать и в рамках учебного курса, предложив студентам такой способ работы с программой.

В программе был заложен ряд идей, реализованных впоследствии в семинаре.

Одна из них заключалась в том, чтобы участники решали свои профессиональные задачи на семинаре, работая с разными текстами. Для этого были предложены не только различные типы текстов (например, программа семинара, часть текста главы, переведенной из книги по активному обучению, «цитатник», описание таксономии Блума и т.д.), но и различные способы работы с этими текстами. Текст, таким образом, выступал то в качестве средства для расширения представлений о..., то в качестве средства для решения какой-то задачи или же для понимания (работы с...) другого текста.

Так, например, работая с материалами главы «Как интегрировать материалы для чтения и презентации приглашенных экспертов в учебный процесс» книги *Chet Meyers, Thomas B. Jones* «Promoting Active Learning. Strategies for the college skassroom» и тезисов «Психологическая герменевтика в психологическом образовании» (автор Грехова И.П.), участники пытались зафиксировать спектр тех затруднений, которые испытывают и студенты при работе с текстом, и преподаватели, использующие эту форму организации образовательного процесса.

Применение метода «Двойное чтение» предполагало использование одного текста в качестве средства работы с другим. Участникам был предложен материал «Образовательные цели. Таксономия Б. Блума» и часть главы «Как интегрировать материалы для чтения и презентации приглашенных экспертов в учебный процесс» (Реферат главы см. на с.48-64). С помощью первого текста преподаватели познакомились с одной из возможных таксономий образовательных целей, а затем, используя полученную информацию, создавали свою типологию методов работы с текстом соответственно задачам образовательного процесса. На наш взгляд, это позволило участникам увидеть возможность использования различных типов текстов для решения

различных образовательных задач.

Кроме того, знакомство участников в процессе работы семинара позволило им расширить собственный методический репертуар, не только познакомиться с конкретными методами, но и приобрести опыт участия в них, увидеть «изнутри» возможности и границы методов.

Работа участников семинара с текстами способствовала тому, что преподаватели, зафиксировав трудности в собственной педагогической деятельности, пытались найти способы их преодоления. В качестве подтверждения приведем цитаты из анкетных высказываний участников семинара: «Пришла к выводу, что преподаватель сам должен уметь работать с текстом», «Я думала, что трудности в работе с текстом – проблема студентов, а теперь понимаю, что это проблема преподавателя, не умеющего организовать эту деятельность».

В семинаре также был предусмотрен этап организации проектной деятельности участников, где была предпринята попытка сфокусировать внимание преподавателей на одной конкретной и актуальной проблеме в их деятельности, перевести разговор из абстрактной плоскости в область конкретной педагогической деятельности.

Участникам было предложено выбрать конкретную проблему (затруднение), возникающую у студентов в работе с текстом, перевести (переформулировать) ее в конструктивную форму и попытаться спроектировать «ход», прием для ее преодоления. Участники могли апеллировать к своему предметному содержанию, использовать как уже имеющиеся собственные наработки, так и ту информацию, которая была получена на семинаре или еще не была востребована (например, книги и статьи в «библиотечке семинара»).

Этот этап занял не только значительную часть времени семинара и потребовал определенных усилий участников, но также послужил, на наш взгляд, «мостиком» между теоретическим содержанием семинара и реальной педагогической практикой, позволяя преподавателю преломить полученную информацию на свою деятельность в студенческой аудитории.

В заключительной фазе семинара участникам было предложено организовать презентацию разработанных проектов, представив ее в виде текста. Форму презентации каждый участник выбирал сам. Разработка происходила непосредственно на семинаре, где участники могли получить консультации у ведущих, пройти предварительную «экспертизу» своих проектов, воспользоваться литературой «библиотечки семинара».

В процессе презентации каждого проекта активно работали все участники семинара, а также ведущие, исполняя то роли студентов, то роли экспертов. После каждой презентации участники могли задать вопросы на

уточнение (понимание), высказать свои сомнения, предложить идеи, позволяющие усилить предложенный проект.

Проекты, представленные участниками были различны как по форме, так и по содержанию. Это были и устные презентации своего опыта преподавания, и план-проспект будущей статьи, и мастерские с демонстрацией конкретных методов работы с текстом.

Эта идея была весьма продуктивна, позволив участникам семинара не только представить свои наработки, но и получить обратную связь от коллег, что, в свою очередь, помогло увидеть сильные и слабые стороны проектов, услышать идеи, усиливающие и развивающие проект. Преподаватели, проводившие мастерские, смогли попробовать метод в режиме симуляции, прежде чем применить его в студенческой аудитории, и также получить обратную связь от коллег. Это же позволило перейти к следующему шагу семинара – организации последствий.

### **Последствие семинара: подготовка и написание статей участниками семинара.**

Образовательные семинары для преподавателей университета, которые проводят сотрудники Центра проблем развития образования БГУ, условно можно разделить на следующие типы: 1) семинары, которые не предполагают после окончания организацию какого-либо взаимодействия с участниками; 2) семинары, предполагающие организацию некоторого последствия (например, написание участниками статей, организация процесса взаимопосещений занятий); 3) семинары, вписанные в логику организованного образовательного движения – цикла, являющиеся одним звеном целой череды разнообразных образовательных событий для одной группы участников.

В задачу этой статьи не входит анализ особенностей, сильных/слабых сторон этих групп семинаров. Отметим только, что каждый тип семинара решает специфические задачи, и, следовательно, имеет как свои возможности, так и свои границы. Использование же семинаров в качестве «самодостаточных» образовательных событий в области повышения квалификации преподавателей вызывает некоторые вопросы и сомнения относительно их эффективности. Здесь мы можем апеллировать не только к собственному опыту проведения подобных семинаров, но и к публикациям, которые большое внимание уделяют способам постсеминарской (посттренинговой) поддержки участников (2). Все это как раз и поспособствовало тому, что было решено «длить» семинар, наращивать потенциал тех содержательных идей, которые были порождены, «найжены», предложив участникам написать свой собственный текст.

С одной стороны, эти статьи позволили бы преподавателям описать и проанализировать свой опыт и средства организации работы студентов с текстом, а с другой стороны, они выступили бы как средство осмысления опыта, приобретенного на семинаре, анализа успешности/не успешности применения полученной информации. Такое последствие можно рассматривать как определенный способ повышения квалификации преподавателей [1].

У ведущих семинара уже имелся опыт организации последствия с участниками конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» [1], поэтому была предпринята попытка адаптировать его к условиям семинара. Это потребовало продумывания и соответствующей организации деятельности преподавателей – участников семинара.

Еще во время предварительных встреч обсуждалась возможность написания статей по результатам семинара (кстати, ведущие семинара также решили написать статьи), поэтому уже на самом семинаре участники имели возможность подбирать материал для своих будущих публикаций. В путеводителе по семинару (программе) содержались отдельные графы, работая с которыми, участники семинара могли задуматься над темой и проблематикой своей статьи.

На семинаре были предложены разнообразные средства, позволяющие участникам работать над будущим текстом. Это и упоминавшаяся уже «библиотека семинара», состоявшая из книг, методических пособий, посвященных разнообразным аспектам работы с текстом, и «копилка методов», содержавшая описание конкретных способов организации работы с текстом. Кроме того, на этапе проектирования участники имели возможность работать над планом-проспектом собственной статьи (что и было использовано некоторыми участниками).

Само же написание текста, и на это была направлена основная часть усилий в фазе последствия, происходило уже после семинара, когда участники работали в индивидуальном режиме, создавая свой собственный текст. На следующем шаге участники семинара совместно с ведущими обсуждали представленный вариант статьи, находя способы для ее «усиления» и совершенствования. После завершения этого этапа работы проводилась окончательная редакция предложенных материалов. Таким образом, все «организованное» последствие семинара заняло несколько месяцев, завершившись изданием сборника.

Этот опыт организации последствия семинара еще предстоит проанализировать. Заметим, однако, что отдельные участники семинара фиксируют его эффективность в контексте собственного профессионального роста.

Очевидно, что специальным образом организованная деятельность по написанию текстов, может выступать и как способ организации учебной деятельности студентов, и как способ повышения квалификации преподавателей. В то же время, организация такого последствия оставила несколько вопросов: «Где, в рамках какого учебного предмета студент может научиться писать текст/ статью, если не учитывать курсовые и дипломные работы?», «Где и как, с помощью каких средств будущий (или уже состоявшийся) преподаватель может учиться писать статьи (совершенствоваться в написании статей)?», ответы на которые нам еще предстоит найти.

### **Литература**

1. Карпиевич Е.Ф., Осипчик И.Е. Конференция как способ повышения квалификации университетских преподавателей (заметки организаторов) / Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете / Материалы третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (Минск, 29-30 апреля 2002 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. - Мн.: БГУ, 2002. - С.8-26
2. Gibbs, G. and Habeshaw, T., *Preparing to Teach*, Bristol, TES, 1989